

Белорусский государственный университет
Центр проблем развития образования

**Современные технологии
университетского образования.
Работа с текстом**

Сборник статей

Минск 2003

Редакционная коллегия: Д.И. Губаревич, Е.Ф. Карпиевич, Т.И. Краснова, И.Е. Осипчик.

Работа с текстом. Серия «Современные технологии университетского образования»; выпуск 1 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Мн.: Прописи, 2003. 124 с.

Сборник является первым изданием в рамках исследовательского проекта «Современные технологии университетского образования», реализуемого Центром проблем развития образования БГУ.

В сборнике содержатся статьи, которые описывают конкретный опыт использования текстов в образовательном процессе, раскрывают методические и методологические аспекты данного вида самостоятельной работы, а также обсуждают проблемы повышения компетентности преподавателя в организации работы студентов с текстом.

Сборник адресуется преподавателям высшей школы, методистам.

Содержание

Предисловие

Работа с текстом в студенческой аудитории (методология и методика)

<i>Тягунова Т.В.</i> Метафизика текста и онтология «Я»	8
<i>Карпиевич Е.Ф., Краснова Т.И.</i> Задачи и способы организации работы с текстом (на основе таксономии Б. Блума)	21
<i>Мэйерс Ч., Джонс Т.Б.</i> Как интегрировать в учебный процесс тек- сты и выступления экспертов (реферат)	48
<i>Хвесеня Н.П.</i> Использование приема «Картография» в работе с текстом	64

Опыт работы с текстом в университетском образовании (рефлексия проблем)

<i>Корбут А.М.</i> Обмен впечатлениями о тексте: версия образования	70
<i>Кулинка Н.А.</i> Образование как коммуникативная система. Из опыта преподавания на факультете журналистики БГУ	79
<i>Смирнова Ю.С.</i> Восприятие и интерпретация текста по психологии	88

Практика повышения компетентности преподавателя в организации работы студентов с текстом

<i>Губаревич Д.И.</i> Из опыта проведения семинара для преподавателей БГУ «Учебная деятельность студента: как сделать работу с текстом эффективной?»	102
--	-----

Приложение. Картотека способов работы с текстом	116
--	-----

Тягунова Т.В.

Метафизика текста и онтология «Я»

Отношение к тексту в современном образовании парадоксально. Действительно, проблематика текста как такового, по существу, не рассматривается. Статус текста в образовательном процессе сходен с отношением к языку в повседневном сознании: как к той естественной и прозрачной реальности, которая никак не обнаруживает себя как нечто проблематичное. С другой стороны, существует ряд имплицитных допущений относительно того, что понимать под текстом, какова его образовательная функция, и в соответствии с какими принципами должны выстраиваться текстуальные практики.

Доминирующая имплицитная установка к тексту в современном академическом образовании артикулируется через категории сообщения и усвоения. Функция текста – понимаемого в качестве репрезентации реальности – сообщать, передавать накопленные в культуре знания; задача студента – усваивать их в процессе чтения. Чтение понимается в перспективе формирования у студента умения «правильного» (содержательного) чтения классических учебных текстов. Причем чтение, а точнее, особая форма правильного чтения, выступает основной текстуальной практикой в отечественном образовании, где письму отводится подчиненная роль.

Поставить вопрос о значении текста и текстуальных практик в образовании – значит, проблематизировать традиционные образовательные отношения с текстом внутри существующих практик чтения и письма, ориентированных на выработку и поддержание определенного представления о знании, а, следовательно, и определенного типа идентичности и ее гомогенности. Другими словами, каким образом текстуальные стратегии связаны с механизмами и способами поддержания как определенного типа знания, так и определенного типа идентичности в языке, веры в онтологичность Я?

Прозрачный дискурс

Традиционный подход к тексту задает иерархию в отношениях между текстом (или автором) и читателем; формы написания текстов (следовательно, и стратегии их чтения) позиционируют определенным образом студента в процессе его взаимодействия с академическими текстами – по линии доминирование/подчинение. Практикуемые в университетском образовании текстуальные стратегии, будучи имплицитно связаны с определенным отношением к тексту, обнаруживают следующие характерные черты: установка на репрезентацию (отражение сознания, внутреннего/внешнего мира); иерархия

властных отношений между текстом и читателем; монополия голоса; беспристрастность и безоценочность суждений.

Репрезентативность. Репрезентативная модель письма указывает на особую проблематику языка. Письмо, выступающее как репрезентация устного слова, имплицитно содержит в себе отсылку к основной конституирующей дихотомии в понимании языка: это граница между *внешним* и *внутренним* языка, что, в свою очередь, отсылает к сосюровскому разделению знака – как основной языковой единицы – на означаемое и означающее. Текст – по крайней мере, в большей части случаев – также рассматривается в пределах данной дихотомии внешнее-внутреннее, поскольку всегда уже понимается как отсылающий к некому основанию, к тому, что *за* текстом.

Прежде всего, текст выступает в качестве объекта ассимиляции (усвоения), как определенный набор подлежащих запоминанию знаковых значений. При этом предполагается, что смыслы и значения, упорядоченные определенным образом, составляют объективное содержание текста, и, соответственно, однозначное его прочтение.

Показательна в этом отношении практика работы с текстом, разработанная немецким педагогическим психологом Клаусом Конрадом. Он пишет: «В целом, можно сказать, что обучение на основе текста означает его понимание, извлечение из него определенного знания, то есть значения, накопление, или запоминание, этого знания и умение держать его наготове» [3]. Как отмечает Конрад, следующим шагом является наиболее конкретное применение этого знания: что-то сделать с этим знанием, произвести некоторую активность (например, планирование). Но то, что непосредственно касается реальной ситуации обучения, – это неразрывно связанные друг с другом процессы понимания и удерживания в сознании текстовой информации. В качестве основных условий понимания текста Конрад выделяет следующие четыре момента:

- активизировать собственное, связанное с темой текста пред-знание;
- приступить к активному разбору текста;
- располагать необходимым словарем письменного языка;
- владеть синтаксисом соответствующего языка.

Таким образом, понимание текста, помимо лингвистической компетентности, предполагает наличие у читателя интенции приступить к рассмотрению текста, готовности читать текст, который всякий раз включается в уже имеющуюся матрицу ранее приобретенного знания (пред-знания). По мнению Конрада, плодотворное обучение требует именно такого закрепления нового материала в уже имеющемся запасе знаний, для чего имеет смысл предварительное структурирование своих действий в ходе чтения. В этой связи Конрад указывает на ряд специфических процессов, ведущих к тому, что он называет «добыванием знаний из текста»: это элаборативные,

редуктивные и метакогнитивные процессы. Особая организация и структурирование этих процессов и составляют суть стратегического обучения при помощи текста, цель которого – извлечение из последнего содержащихся в нем «новых знаний».

Так, элаборативные процессы, характеризующие непосредственно активизацию индивидом при чтении своего пред-знания и связывание его с новым материалом в тексте, требуют, по Конраду, выполнения следующих действий:

- ставить предварительные вопросы, например: «Что мне уже известно относительно содержания текста?», «Какие понятия мне не ясны?»;
- составлять презентации, например, ментальные карты (Mind Maps) или кластеры;
- образовывать визуальные представления, например, производить внутренние образы.

Далее, при редуктивных процессах, связанных с необходимостью избегания перегрузки памяти большим количеством информации в результате активирования пред-знания, полезны следующие действия:

- опускание содержания (например, вычеркивание);
- поиск, идентификация и извлечение важной информации;
- суммирование в рамках общего понятия;
- обобщение текста до более коротких высказываний.

Наконец, метакогнитивные процессы, касающиеся непосредственно самого мышления и обучения, собственного приобретения обучающимся знаний и собственного решения проблем, охватывают, по Конраду, две области:

- метакогнитивное знание: знание о себе самом, о задачах и понимании стратегий, которые необходимо применить, и о которых шла речь выше (элаборативные и редуктивные процессы; например: «Что я знаю о моей стратегии обучения?»);
- метакогнитивная регуляция: отслеживание («Как я обучаюсь именно сейчас?»), диагностика («Это противоречие/ошибка!») и регуляция («Я делаю это теперь по-другому!»). Задача этих процессов управления и контроля – спланировать протекание процесса обучения, структурировать по времени и скоординировать в целом взаимодействие [3].

Таким образом, данная практика работы с текстом подразумевает: необходимо достигнуть прозрачности, с одной стороны, относительно значений текста, с другой стороны, относительно собственных процессов означивания. Здесь обнаруживает себя определенная эпистемологическая неразрешимость, а именно: если понимание есть результат индивидуального (внутреннего) означивания презентированной текстом (внешней) «реально-

сти», то каким образом достижимо взаимопонимание? По каким критериям я могу определить, что произведенные мной значения верны в отношении тех значений, которые предоставляет мне текст, и что верны именно мои значения, а не значения, например, моего партнера? На основании чего вообще возможно достижение прозрачности?

Можно предположить, что данная практика чтения связана с определенным, сложившимся в рамках некоторой исторической традиции отношением к знанию, носящим в современном образовании, главным образом, репродуктивный, воспроизводящий характер, где студент является пассивным реципиентом сконструированного другими знания, и задающим соответствующую установку к тексту. Аналитики образования обнаруживают место такого рода педагогической установки в практике профессиональной подготовки и опыте формирования личности с заранее заданными свойствами. Ценность знания, получаемого в ходе такой работы, связывается преимущественно с точной реконструкцией авторской позиции, с однозначным прочтением атрибутируемых тексту значений. Но так ли уж несомненно то, что смысловой порядок однозначно принадлежит тексту как таковому? Другими словами, не является ли он моментом упорядочивающей активности студента в результате его – коммуникативно опосредованного отношениями с другими – взаимодействия с текстом, в котором конструируется (трансформируется) и сама позиция студента?

Иерархия властных отношений. Текст и его автор рассматриваются как наделенные авторитетностью и привилегией в силу обладания отражающим существо дел знанием, позиционируя, таким образом, читателя (студента, читающего академический текст) как, соответственно, невежественного, незнающего и нуждающегося в просвещении. Нередко такая установка вызывает у студента пассивность, несамостоятельность, своего рода интеллектуальную беспомощность. Субъект-объектная установка к тексту подвержена опасности определенной инверсии – опасности быть «захваченным» текстом (в силу его аргументированности, например), опасности «обвала», «поглощения» текстом субъекта – превращения последнего в объект, с невозможностью стать в отношение к тексту, дистанцироваться, то есть – опасности обращения текста из «объекта» в «субъект».

Монополия голоса. Поскольку автор текста наделяется привилегированным знанием, рассматривается как тот, кто обладает приоритетным голосом, работа с текстом выстраивается в монологическом режиме. В силу того, что автор – это своего рода «Ursprung, тот, кто видит и знает» (Джерджен), его голос носит форму откровения и наставления. Его голос, как содержащий истину и отражающий объективную реальность, не приглашает к обсуждению, дополнению и диалогу. Он рассматривается, как правило, как самодостаточный и не нуждающийся в комментариях. Точнее,

комментарий может выступать лишь как «эхо», вторящее ведущему голосу автора или преподавателя. Функция голоса студента сводится, таким образом, преимущественно к уточнению, упорядочиванию и усвоению авторитетного содержания. Собственный голос студента не рассматривается как равноправный и равноценный.

Беспристрастность. Идеал текста, письма и чтения в современном университетском образовании основывается на безоценочности и беспристрастности суждений: объективное отражение содержания в тексте и по поводу текста требует ясности, логичности и непротиворечивости мысли. Знание, изъятое из социо-культурного контекста, в котором оно было выработано, и полагаемое как универсальное и неизменное, требует тем самым строгости, всесторонности и определенности, ровного незмоционального стиля, отсутствия риторики, двусмысленности и амбивалентности высказываний при работе с текстом.

Другими словами, образовательный дискурс стремится к идеалу научного дискурса, с характерными для последнего универсальностью и прозрачностью. Кроме того, мы имеем здесь дело со стратегией негативного различения, устанавливающей различия путем понятийно-принудительного обособления и противопоставления в общей логике тождества и равенства. Одновременно (идеальный) студент рассматривается как своего рода «маленький научный исследователь», который (читая академические тексты) должен быть способен и готов подружиться с голосом Большого Другого (авторитетным голосом автора научного текста).

В то время как данная практика чтения находит – или, скорее, находила до недавнего времени – свою легитимацию в задаче освоения огромного культурного пласта научного знания, выполнявшей в конечном счете функцию идентификации с определенным научным сообществом, письмо (в большинстве случаев) вызывало у студента ощущение определенной бессмысленности и лишь формальной необходимости.

Письмо в этом смысле может быть понято в качестве определенного симптома актуальной текстуальной практики в образовании. Прежде всего, она исходит из априорного разделения между практиками чтения и письма: чтение есть чтение, и оно должно быть свободно от любых «субъективных» перепрочтений, тем более – переописаний. Понятно, что данное требование имеет двойное основание: с одной стороны, оно исходит из необходимости дления существующей традиции – легитимированного образовательной институцией и поддерживаемого ей способа прочтения того или иного (классического) текста – другими словами, существует не только список канонических образовательных текстов, но и канон определенного чтения этих текстов. С другой стороны, это требование неотделимо от классического научно-рационального разделения на «объективное» и «субъективное». Оста-

ваясь в рамках этой дихотомии, невозможно прийти ни к какому позитивному пониманию акта чтения текста как его прагматического переписывания. Исключены также любые текстологические вариации.

Нормализующий дискурс

Джеймс Л. Хип, характеризуя письмо как социальное действие, указывает в связи с этим на три его измерения: письмо социально, поскольку является коммуникацией между одним человеком (писателем) и другим (аудиторией); далее, письмо подчиняется определенным ограничениям – правилам, правам и обязанностям, налагаемым на поведение пишущего; наконец, письмо как социальное действие зависит от обстоятельств, в которых оно совершается (в качестве таких обстоятельств письма могут выступать события, действия других людей, материалы) [2]. Смысл второго измерения письма, о котором говорит Хип, характеризует практики письма как непосредственным образом связанные с политикой власти: письмо, как пишет Хип, ориентировано на Другого, являющегося источником принуждения.

Ориентация на авторитет Другого, в качестве которого для студента может выступать преподаватель либо официально утвержденные учебные программы, задает «нормативные условия» письма. Здесь имеет место разделяемое и взаимно подтверждаемое – студентом и преподавателем – «распределение прав и обязанностей, а также правил, касающихся того, что следует сделать...где это следует сделать...и как это следует сделать» [2]. Письмо, таким образом, предполагает не свободное употребление языка, а санкционированное Другим. В образовании от студента требуется овладение посредством текстуальных практик, то есть практик письма и чтения научных текстов, научной компетентностью и требуется сделать это в соответствии с социально нормированным образцом. Так, например, норма сохранения «чистоты» дисциплинарного дискурса предполагает использование строго определенного рамками соответствующей дисциплины научного языка. Таким образом, любая попытка привлекать в дискурс (например, психологический) ресурсы языка другой дисциплины (например, философии или лингвистики) будет рассматриваться как нарушение нормы и по возможности пресекаться. Практики письма и чтения – будучи встроенными в «нормативные порядки (правила, права и обязанности), обуславливающие проявление этих практик» [2] – выступают, таким образом, прежде всего как практики дисциплинирования.

В этом смысле вся западноевропейская гуманистическая традиция, по словам Петера Слотердайка [4], в своей классической версии представляла собой не что иное, как практику дисциплинирования и обуздания человека посредством книг, когда чтение классических текстов делало его не только

образованным, но и кротким. Гуманизм как формирование «истинного или настоящего человека» являлся практикой культивирования определенной «породы» человека – в соответствии с гуманистическим идеалом – посредством применения средств обуздания его бестиальной природы, делавшими человека более «цивилизованным» и более «человечным».

«Нормативное замыкание письма», о котором говорит Хип, описывает функционирование дискурса как связанного с системой властных отношений. При этом, однако, текстуальные практики являются не только регуляторами, подчиняющими индивида определенным правилам и нормам образовательной системы, но и условиями возникновения и формирования так называемого субъекта образования.

Развивая идею субъективации Фуко, Дж. Батлер использует для выражения этого двойного действия власти понятие субъекции: «субъекция не есть ни всего лишь господство над субъектом, ни его производство, но она обозначает определенного типа ограничение в производстве, ограничение, без которого производство субъекта не может состояться, ограничение, через которое и происходит это производство» [5, с. 75]. Субъекция или, по словам самой Батлер, «буквально *делание* субъекта», отмечена парадоксальностью в том смысле, что субъекта характеризует «чувство привязанности к подчинению» – *пассионарная привязанность*.

В чем можно увидеть действие механизма пассионарной привязанности в случае формирования «субъекта образования»? Объектом пассионарной привязанности для индивида является сама образовательная система. Получение образования связано с жизненно важными требованиями. Тот простой факт, что, пройдя процесс обучения в университете, индивид приобретает как определенные мировоззренческие ориентиры, так и необходимые ему профессиональные, личностные и коммуникативные компетенции, сообщает несомненную ценность образовательному опыту – и тем самым позитивность подчинения индивида как субъекта образования требованиям и нормам образовательной системы. В этом смысле индивид оказывается пассионарно привязанным к подчинению Другому (преподавателю, учебной программе, кафедральному или научному сообществу и т. д.) как одному из необходимых условий его формирования и трансформации. Определенно, речь не идет о прямом подчинении внешнему воздействию. Формирование и трансформация субъекта образования не являются результатом внешнего влияния на него образования как системы властных отношений; действие механизма пассионарной привязанности обнаруживает себя на уровне дискурсивно опосредованного самоотношения, так что процесс субъекции в ходе образования выступает как процесс саморегуляции и самотрансформации.

Властные отношения образовательной системы действует через

дискурсивную матрицу субъекта образования, в частности, когда индивиду вменяется необходимость обретения определенного типа идентичности (например, профессиональной). В этом случае процесс самотрансформации предполагает движение в определенном направлении к заданной цели, опосредованное определенным набором дискурсивных категорий. Так, к примеру, «вменяемый» студенту психологического отделения идеал идентичности медицинского психолога-консультанта может опосредоваться следующим рядом характеристик: способность к эмпатии, способность к конгруэнтности, способность к искренности, способность к осознанию и принятию собственных чувств (как наиболее важная характеристика), способность безоценочного принятия клиента, способность дать обратную связь. Именно обретение этих способностей, определяющих ответ на вопрос «Каким должен быть консультант?», выступает как задача и цель формирования в ходе образования профессионала в области психологического консультирования.

Разумеется, механизм пассивной привязанности не задействует здесь стремление студента стать профессиональным консультантом; он срабатывает на уровне существующих отношений власти внутри образовательного процесса (прежде всего на уровне получаемых оценок и санкций как «обратной связи» со стороны преподавателя, кафедры и т. д. в случае принятия или отклонения той дискурсивной игры, которая – через посредство идеала идентичности определенного типа – осуществляется между образовательным и профессиональным дискурсом).

Вместе с тем образование как система властных отношений, подчиняющих и формирующих субъекта образования как «дискурсивное производство субъекта» через его повиновение власти, которое одновременно является и условием возможности самого субъекта, моментом его возникновения, включает и возможности сопротивления нормализации. Как пишет Батлер, «дисциплинарный дискурс, по Фуко, не конституирует субъект однонаправленно, или, точнее, когда он делает это, то *одновременно* конституирует и условия для деконституции субъекта» [5, с. 85]. Таким образом, внутри пространства образовательного дискурса всегда есть «зоны превосходства», или зоны преодоления, в которых дискурс может выйти за свои границы, превзойти и преодолеть их.

По мнению Батлер, сопротивление дисциплинарному формированию субъекта производится *социально и дискурсивно*. Другими словами, сопротивление нормализующему дискурсу возможно посредством тех же образовательных (текстуальных) практик, которые одновременно и формируют субъекта образования.

Как же возможно возникновение и действие деконститутивных зон

превосходства? Точнее, каким образом возможности сопротивления образовательным практикам дискурсивного дисциплинирования содержатся в самом образовательном дискурсе, в конкретных практиках чтения и письма, не противостоя ему как нечто *внешнее*? Каким образом нормализующий и дисциплинирующий образовательный дискурс заключает в себе возможность самоподрыва?

Прежде чем ответить на этот вопрос, рассмотрим кратко так называемый *перформативный эффект идентификации*.

Отвечая на тот или иной «запрос» социальной системы, то есть на то или иное требование занять определенную позицию в рамках системы, мы можем, подтвердив требование соответствия конкретной идентичности; отвергнуть «вменяемую» нам идентичность; ответить, заняв другую позицию, то есть ответить как субъект, «обладающий» другой идентичностью; мы можем вообще не отвечать. Так или иначе, мы начинаем осознавать себя как субъекта, обладающего определенной идентичностью, в тот момент, когда к нам обращаются (действие интерпелляции по Альтюссеру). Независимо от того, какой ответ будет дан (где не-ответ также есть ответ), наши дальнейшие действия окажутся связанными с определенными ограничениями, налагаемыми данным ответом. И все же предпочтение того или иного ответа будет определяться тем, насколько увеличивает или парализует данное ограничение другие наши возможности.

Вменяемая идентичность выстраивается в ответ на запрос социальной системы; она возникает и начинает воспроизводиться в тот момент, когда субъект принимает этот вызов, встраиваясь в артикулируемый им дискурс. Происходит своего рода ре-активизация семантического социального поля, в котором субъект обретает семантическую плотность, сгущаясь и кристаллизуясь в некоторой его точке. Собственно, субъект и есть эта семантическая плотность, эффект работы дискурса; его идентичность есть не что иное, как языковое образование, текстуальный продукт: «...индивид формируется или, точнее, формулируется через свою дискурсивно выстроенную «идентичность»...» [5, с. 75].

Как именно, таким образом, может осуществляться деконституция образовательной идентичности?

Фуко указывает на две возможности подрыва дисциплинирующего дискурса и, соответственно, связанных с ним практик идентификации: с помощью переозначивания в «обратном дискурсе» и через конвергенцию с другими дискурсами [5, с.81].

Социальное действие всегда обладает определенной степенью свобод и ограничений означивания: социальное действие – и тем самым любое образовательное действие как действие в рамках образовательной

институции – может быть интерпретировано несколькими способами, нередко расходящимися и конфликтующими.

Сопrotивление «вменяемому» нам определенному типу идентификации, существенно ограничивающему наши действия, оказывается возможным благодаря процессу переозначивания. Иными словами, это становится возможным благодаря смене контекста употребления знака. Батлер пишет: «Ницше показывает, что употребления, в которых данный знак исходно применялся, целиком расходятся с употреблениями, для которых он стал доступен позднее. Этот временной разрыв между употреблениями производит возможность обращения означивания, но также открывает путь для инаугурации возможностей означивания, превосходящих те, с которыми термин был связан ранее» [5, с. 82].

Сопrotивление посредством переозначивания становится возможным благодаря повторению, когда одно и то же понятие повторяется, но в «обратном дискурсе», переинтерпретируясь вне прямого противопоставления. Интерпретативная работа осуществляется в двух направлениях одновременно, происходит «развертывание» одного и того же понятия в процессе того, что Фуко называл *политической мобилизацией* «цепи знаков».

Итак, внутри самого дискурса – «в возможности повторения, что движется против своего истока» [5, с. 82] – происходит то смещение в означивании, которое обращает дискурс против себя и создает возможность его подрыва. Следовательно, в самом дискурсе содержится то, что не поддается окончательному означиванию, что создает возможность сопrotивления путем переформулирования. Поэтому следовало бы не практиковать негацию дисциплинирующего дискурса, а развивать практики *дискурсивного переозначивания*.

Другой ход – *детерриторализация дискурса*. Как и любой другой, образовательный дискурс заботится о своем субъекте, главным образом, с помощью метаязыка. По Фуко, конвергенция с иными дискурсами непреднамеренно производит «дискурсивную сложность, размывающую телеологические цели нормализации» [5, с. 81]. Привести в действие связи, существующие между языками различных научных дисциплин, – значит, нарушить «чистоту» и гомогенность дискурса, расстроить его детерминирующую систематичность. Не противостоять господствующему дискурсу, а детерриторализировать его; не онтологизировать, а контекстуализировать дискурс, выявляя его локальную относительность.

Контекстуализировать – определить границы дискурса, указать на ту или иную традицию означивания, задающую как постановку проблем, так и возможности их решения; детерриторализировать дискурс – это означает сместить эти границы, то есть открыть их для коммуникации с

другими языками, определить возможности совместного междисциплинарного дискурса, а, значит, совместного и более всестороннего рассмотрения проблемы с различных точек зрения и в более общей перспективе. Таким образом, посредством соответствующей переформулировки проблем на междисциплинарном уровне можно было бы избежать стремления отдельных исследовательских дисциплин к фрагментаризации и сегрегации. Еще Дж. Дьюи указывал относительно психологии, что последней для понимания многих аспектов умственной деятельности необходимо обратиться к культурной, исторической и общественной обусловленности индивида, что невозможно, разумеется, сделать, ограничиваясь возможностями одной научной дисциплины.

Перформативный дискурс

Следствием контекстуализации и детерриториализации дискурса является тот факт, что мы получаем возможность говорить об образовательных практиках как о практиках преобразования отношений с опытом, а не формирования конечных областей опыта и идентификации с определенным типом идентичности. Поскольку контекст, как его определяет Жак Деррида, возникает в процессе конституирования знака, то всегда возможна и смена контекста: поскольку знак есть отношение, дифференцирующееся во взаимодействии с другими знаками (следы которых в нем реактуализируются), вступление в новые отношения всякий раз ведет к актуализации новых контекстов [1, с. 119].

Сегодня образовательная ситуация может быть понята как ситуация, в которой любое отношение дифференциально, а значит, гетерогенно. Ошибочным было бы, как пишет Ф. Жюльен, сведение ситуации «к совокупности обстоятельств, в которых находится субъект (хотя часто так ее и определяют): она не должна рассматриваться в качестве рамки для того или иного действия, или в качестве среды, способствующей реализации способностей... ситуация заставляет нас реагировать тем или иным образом...» [6, с. 220]. Таким образом, наши действия, равно как и наши идентичности, являются эффектами ситуационных отношений, и именно поэтому они, во-первых, не определены до ситуации; во-вторых, открыты, поскольку ситуация (в обозначенном выше смысле) – это всякий раз локально возникающее образование, характеризующееся принципиальной изменчивостью; в-третьих, они определяемы не в категориях идентификации, связанных с выделением общих форм и более или менее постоянных черт, а, скорее, в категориях «инвентаризации (возможностей как ресурсов)», связанных с «исследованием границ возможных изменений» [6, с. 209].

В этом смысле *образовательная идентичность* может быть понята как такая идентичность, которая каждый раз конституируется в процессе

дискурсивного взаимодействия в конкретной ситуации коммуникации. Поэтому она контекстуальна и имеет текстуальное измерение. Кроме того, она дискретна, фикциональна и перформативна (то есть характеризуется принципиальной возможностью переописания и в этом переописании и устанавливается).

Образовательная идентичность фикциональна постольку, поскольку представляет собой конструкт дискурсивного, точнее, текстуального порядка; она не онтологична и является «относительно самодостаточным онтологическим образованием», как пишет Д. Ольшанский. «Относительность этой самодостаточности определена тем, что знак (а идентичность есть прежде всего знаковое образование — *T.T.*) мотивирован уже не означаемым и зависит не столько от объективной реальности, сколько находится во взаимоотношениях с другими знаками, то есть, мотивирован реальностью текста» [7].

Дискретность указывает на контекстуальную множественность различных отношений, в которые мы вступаем в коммуникации, на отсутствие единого смыслообразующего центра. Смысловая множественность является эффектом дискурсивного означивания и переозначивания, создающего условия для идентификационной множественности в процессе актуализации в акте чтения или письма новых контекстуальных отношений. Речь не идет о стабилизации и занятии фиксированной позиции, то есть идентификации с определенным, как правило, культурно-нормированным образ(ц)ом идентичности. Происходит дискурсивное рассеивание «Я», и идентификация осуществляется по линии перформативности (высказываний).

Что действительно необходимо было бы сделать, так это деконструировать метафизичность текста, деонтологизировать «образовательную идентичность» и осуществить конверсию научных текстов, преобразовав их из хранителей готового смысла в машины по его производству, когда текст не только говорит, то есть сообщает, но и производит.

Литература

1. Bertram G. W. Hermeneutik und Dekonstruktion: Konturen einer Auseinandersetzung der Gegenwartsphilosophie. – Munchen: Fink, 2002.
2. Heap, J. L. (1989). Writing as social action. *Theory into Practice*, 18(2), 148-153.
3. Konrad K. Der Umgang mit Texten: Lernstrategische Grundlagen und Beispiele // [WWW-документ] URL http://www.ph-weingarten.de/homepage/faecher/psychologie/konrad/lesen_schreiben/6_Strat_lesen.HTM
4. Sloterdijk P. Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus, Frankfurt am Main: Suhrkamp,

- 1999.
5. Батлер Дж. Психика власти: теории субъекции. Пер. Завена Баблаяна – Харьков: ХЦГИ; СПб.: Алетейя. – 2002. – 168 с.
 6. Жюльен Ф. Трактат об эффективности. Изд-во «Университ. книга», СПб. – 1999.
 7. Олшанский Д. Насилие и жертвоприношение: Религиозный смысл перевода // [WWW-документ] URL http://veer.info/51/perevod_olshansky.html